

Nickel, Hildegard Maria

Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende.

Modernisierungsschübe oder -brüche?

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 105-112. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)



Quellenangabe/ Reference:

Nickel, Hildegard Maria: Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsschübe oder -brüche? - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 105-112 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223337 - DOI: 10.25656/01:22333

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223337>

<https://doi.org/10.25656/01:22333>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise : vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
RITA SÜSSMUTH	17
CHRISTINE BERGMANN	24
KLAUS DIETZ	26

II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe?	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart	113

HEINZ-ELMAR TENORTH	
Laute Klage, Stiller Sieg.	
Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne	129
EGON SCHÜTZ	
Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition	141

III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposium 1. Revision der Moderne?	
Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen	153
HELMUT PEUKERT	
Vorbemerkung	153
VOLKER GERHARDT	
Individualität und Moderne.	
Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart	154
MARIETTA HELLEMANS	
In permanenter Tragik existieren	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER	
Intentionalität und Unentscheidbarkeit.	
Der Andere als Problem der Moderne	163
JÖRG RUHLOFF	
Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik	167
Symposium 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie	175
DIETER LENZEN	
Warum pädagogische Historiographietheorie?	175
KLAUS MOLLENHAUER	
Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte?	178
ALFRED LANGEWAND	
Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts	181
PETER DREWEK	
Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert	182
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit	185

DIRK RUSTEMEYER	
Identität als faktische Fiktion?	187
ANNETTE STROSS	
Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels	188
GERHARD DE HAAN	
Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL	
Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER	
Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP	
Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Vorwort	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID	
Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik	245
ROTRAUT HOEPEL	
Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA	
Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern	252
MARGRIT BRÜCKNER	
Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit	254
ELISABETH DE SOTELO	
Feministische Sozialpädagogik	257
THOMAS RAUSCHENBACH	
Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels	261

GISELA JAKOB	
Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse	267
URSULA RABE-KLEBERG	
Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis!	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung	
	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Einleitung	273
KARL NEUMANN	
Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien	278
URSULA NISSEN	
Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder?	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen .	
	293
MONIKA A. VERNOOIJ	
Eröffnung und Einführung	293
JAKOB MUTH	
Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR	
Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung	297
JÖRG RAMSEGER	
Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik	301
ANDREAS MÖCKEL	
Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen?	304

URS HAEBERLIN	
Integration zwischen Ängsten und Hoffnung	307
ALFRED SANDER	
Selektion bei Integration?	
Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren	311
CHRISTA HÄNDLE	
Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands?	314
RAINER LERSCH	
„Integration ohne Grenzen“	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	319
JOACHIM DIKAU	
Vorbemerkung	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA	
Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	320
PETER FAULSTICH	
„Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie	326
INGRID LISOP	
Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien	329
WILTRUD GIESEKE	
Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER	
Bericht über das Symposium	343
CHRISTEL ADICK	
Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung	345
KARL-HEINZ FLECHSIG	
Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE	
Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR	361

Symposion 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID Vorwort	367
ULRICH HERRMANN „Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds	369
REINHART WOLFF Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds	373
GÜNTHER SANDER Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR	377
REINHARD FATKE Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik	380
VOLKER SCHMID „Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld	385
BURKHARD MÜLLER War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens?	388
REINHARD HÖRSTER Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger.	392

IV. Podium

DIETER LENZEN Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“	401
---	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	415
---	-----

Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende.

Modernisierungsschübe oder -brüche?

Der „Systemwechsel“ (BECK 1990c) bzw. der Prozeß der Integration der DDR-Gesellschaft in das marktwirtschaftliche System der Bundesrepublik ist mit Anforderungen ganz neuer Qualität und Art verbunden. An die Stelle zentralstaatlich gelenkter „institutionalisierter“ Lebensläufe (KOHLE 1985) „tritt das individualisierte Leistungsprinzip mit seinen Inszenierungszwängen“ (BECK 1990c). Die Individuen müssen sich im Dickicht der Optionen und der darin versteckten Zwänge ihren Weg bahnen, ihre Biographie „zusammenbasteln“ (BECK 1990c). Dieser Modernisierungsschub vollzieht sich auch als ein massenhafter Biographiebruch“ (BECK 1990c), der die Generationen und Geschlechter unterschiedlich trifft und möglicherweise neu spaltet, jedenfalls traditionelle soziale Ungleichheitslinien (Klassen, soziale Schichten) neu bricht. Einerseits könnten sich institutionalisierte Lebensläufe auf diesem Hintergrund in stärker selbstgewählte und selbstbestimmte wandeln. Modernisierung hieße dann: Pluralisierung von individuellen Handlungsoptionen für beide Geschlechter, Differenzierung von Lebenskonzepten, Individualisierung von Biographien. Andererseits stehen dem strukturelle Zwänge entgegen, wie zum Beispiel Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, sozialpolitische Regelungen, Formalisierungen von Einstiegsvoraussetzungen in berufliche Karrieren etc.. Das wird Gegenläufigkeiten zur Folge haben und individuelle Handlungsalternativen von Frauen und Männern begrenzen und Marginalisierungen von bestimmten sozialen Gruppen bedeuten. Modernisierung hieße dann: Entwicklung von Anpassungsstrategien – auch vermittelt des Geschlechterverhältnisses – an einen enger werdenden, stärker an Effizienzkriterien orientierten strukturellen Rahmen und soziale Spaltung von Chancen, an gesellschaftlichen Ressourcen (ökonomischen, politischen, kulturellen und sozialen) teilzuhaben. Manches spricht dafür, daß das der dominante, die Pluralisierung und Individualisierung von Handlungsoptionen überlagernde Trend sein wird. Dieser Trend könnte sich, bezogen auf die Ost-Deutschen auch deshalb relativ ungebremselt durchsetzen, weil – das ist meine These – der administrative Sozialismus bestimmte Weichen im Geschlechterverhältnis bereits gestellt hatte, strukturell wie mental. Diese These soll im folgenden belegt werden.

Geschlechtersozialisation in der DDR: Forschungsansatz und Ergebnisse

Vorbemerkung

Das Thema war keineswegs opportun: Erstens hatte die DDR ja angeblich die Gleichberechtigung siegreich verwirklicht. Differenzen in den Geschlechterverhältnissen mußten demzufolge ignoriert oder – was zunehmend geschah – als unabänderlicher, biologisch

begründeter „kleiner“ Unterschied gefeiert werden. Zweitens galt „Sozialisation“ noch in den 80er Jahren – übrigens vor allem unter Erziehungswissenschaftlern und Pädagogen – als individualistisch verkürzter „bürgerlicher“ Begriff und Ansatz. Insofern war auch die Frage nach der Geschlechtersozialisation schnell zu etikettieren und damit zu diskreditieren. Und drittens gab es keine feministische Sozialwissenschaft, keine ernstzunehmende eigenständige, ausdifferenzierte und relevante Frauenforschung, sondern mehr oder weniger auf der Parteilinie liegende und sie legitimierende Forschungen über Frauen.

Zum Forschungsansatz

Bildungssoziologische Befunde der 70er und 80er Jahre – auf die ich mich hier im wesentlichen stütze – zeigten einesteils Annäherungen in den Bedingungen, Tätigkeitsstrukturen und Wertorientierungen von Mädchen und Jungen, andernteils wiesen sie aber auch manifeste Unterschiede zwischen den Geschlechtern aus. Empirisch war das anhand einer Vielzahl von soziologischen Untersuchungen zu belegen. Wenig entwickelt hingegen war – und das hängt mit dem eingangs Gesagten zusammen – die theoretische Bearbeitung des Phänomens. Allenfalls wurde auf das Verhaftetsein an überkommenen Traditionen und auf die Zählebigkeit von veralteten Rollen verwiesen.

Die objektiven aktuellen sozialen Gründe, die systemimmanenten Mechanismen und Strukturen für die Rekonstruktion des paternalistisch-patriarchalen Staatssozialismus in der DDR durch Geschlechtersozialisation und -erziehung blieben verdeckt.

Ich maße mir nicht an, selbst diese Zusammenhänge schlüssig aufgedeckt zu haben oder dies heute leisten zu können. Mein Blick war und ist verstellt. Ich versuche, mich einem Gegenstand zu nähern, der nicht nur meine wissenschaftliche Biographie ist. Ich nutze wissenschaftliche Instrumentarien, um „objektiv“ zu bleiben und die Prozesse „wertfrei“ darzustellen und weiß doch, daß ich dem Gegenstand (noch) nicht gerecht werden kann, daß ich Verstrickungen verdränge, (weibliche) Mittäterschaft verleugne und mir die Vergangenheit zurechtrücke. Theoretisch stütze ich mich im wesentlichen auf drei Konzepte:

- dem sozialisationstheoretischen, das die Herausbildung sozialer Identitäten sowohl anhand des Erfahrungserwerbs und des Einflusses von sozialen Umweltbedingungen als auch von Erziehung charakterisiert;
- dem handlungstheoretischen, das die Herausbildung sozialer Identität als subjektiven, aktiven Selbstbildungsprozeß begreift;
- und dem sozialstrukturellen, das die Genese sozialer Identität als einen gesellschaftlich strukturierten, an gesellschaftlicher Arbeitsteilung gebundenen Prozeß faßt.

Geschlechtersozialisation „ist mit Formung, mit Identitätszwängen, mit Nötigungen verbunden, das betrifft Männer und Frauen. Für Frauen jedoch heißt Individuation und Vergesellschaftung auch: Individuum werden unter besonderen Herrschaftsbedingungen, Vergesellschaftetwerden unter Verhältnissen von Ausgrenzung und Degradierung“ (KNAPP 1987, S. 237). Das galt auf besondere Weise für DDR-Verhältnisse. Geschlechtersozialisation war auch hier die Reproduktion der asymmetrischen Struktur des Geschlechterverhältnisses. In der symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit wurden die objektiven gesellschaftlichen Bedingungen hierarchisierter Arbeitsteilung und damit zusammenhängende Handlungsanforderungen in subjektive Strukturen und Handlungspotentiale

vermittelt. Es bildeten sich generationsspezifische weibliche und männliche Identitäten heraus.

Sozialisation ist kein Vorgang mechanischer Prägung der Individuen, und Weiblichkeit respektive Männlichkeit ist nicht einfach eine gradlinige Resultante vorgefundener arbeitsteiliger Bedingungen. Die Akteure des Sozialisationsprozesses – Heranwachsende wie Erwachsene – bauen in ihren wechselseitigen Beziehungen einmalige Lebenswelten, je individuelle Lebens- und Liebesgeschichten. DDR-Mädchen und Jungen formten mehr oder weniger eigenständig, eigenwillig, widerständig ihre Sozialisationsbedingungen. In diesem Prozeß antizipierten Heranwachsende künftige Anforderungen und sie verarbeiteten die alltäglichen Widersprüche ihrer Umwelt: zum Beispiel Vater und Mutter, Frauen und Männer als Gleiche und Ungleiche, als Autonome und Abhängige, als Helden und Versager zu akzeptieren. Sie lernten, Geschlechterunterschiede zu leben, und – vor allem Mädchen – mit Ambivalenzen, Balancen und Brüchen „natürlich“ umzugehen.

Sozialisation vollzieht sich in Phasen. Sozialisationsphasen werden durch bestimmte Einschnitte markiert oder abgeschlossen. Diese Einschnitte sind zumeist mit Entscheidungsalternativen gekoppelt, die zugleich Kreuzungen, Weichen für geschlechtstypische Lebensläufe darstellen. So ist die Berufswahl bis zuletzt eine deutliche Weggabelung für Mädchen und Jungen in der DDR gewesen. Ihre Wege trennten und verliefen sich in einem nach Geschlecht polarisierten, segregierten Erwerbsleben. Und auch die Geburt eines Kindes zeichnete weibliche Lebensläufe nachhaltiger, unwiderruflicher als männliche. Wehrpflicht, Militärdisziplin und der Umgang mit der Waffe hingegen strukturierten Männerleben auf besondere Weise.

Bestimmte Phasen im Lebenszyklus der Individuen sind mit hoher Formbarkeit und Lernbereitschaft verbunden. Von besonderer Bedeutung für den Erwerb von geschlechtstypischen Verhaltensmustern und die Vermittlung von „impliziertem“ (KNAPP 1987, S. 264), unbewußtem weiblichen und männlichen Alltagswissen sind Sozialisationserfahrungen der frühen Kindheit. Ein einmal eingetretener Sozialisationseffekt scheint in strengem Sinne nicht reversibel zu sein. Sozialisationswirkungen können durch neue Erlebnisse überbaut, verdrängt, kompensiert oder modifiziert werden, aber sie sind nicht ungeschehen zu machen. In spätere Sozialisationsphasen gehen die Effekte früherer mit ein. Spätere Erfahrungen werden auf dem Hintergrund bereits vorhandenen Wissens verarbeitet.

Wer die junge Ostdeutsche Generation verstehen will, muß sich daher mit ihren Sozialisationserfahrungen auseinandersetzen. Wer die heutige Struktur des Geschlechterverhältnisses, die Rekonstruktion des Patriarchats, begreifen will, muß auch versuchen, den Prozeß der Geschlechtersozialisation zu rekonstruieren.

Die „verrücktmachende Ambivalenz der Geschlechterbefreiung“ in Familie und Schule

Familie

Die DDR war für ihren hohen Ausstattungsgrad mit Kinderbetreuungseinrichtungen bekannt: 1989 waren 80,2 % der unter dreijährigen Kinder in einer Kinderkrippe, 95,1 % der drei- bis sechsjährigen in einem Kindergarten und 81,2 % der Schüler der unteren Klassenstufen nachmittags in einem Schulhort. Welche sozialisatorischen Effekte diese Institutionalisierung von Erziehung für die junge Generation wirklich hatte, ist nie erforscht, wohl aber ideologisch kommentiert worden. Ist vor der Wende in der DDR verschwiegen wor-

den, daß ein hoher Ausstattungsgrad nicht automatisch für eine hohe Qualität der Betreuung und Erziehung spricht, so findet momentan eine Ideologisierung mit umgekehrten Vorzeichen statt: Gesellschaftliche Kinderbetreuungseinrichtungen werden pauschal zur Notlösung, zum Behelf berufstätiger Mütter umdefiniert und im Gegenzug die Familienerziehung und die traditionelle Zuständigkeit von Müttern zu positiven Voraussetzungen von Sozialisation schlechthin stilisiert.

Sozialisation – das ist in jedem Fall eine Besonderheit für die junge ostdeutsche Generation – realisierte sich in einem sensiblen Spannungsfeld von privater und institutionalisierter Erziehung, von Familie und Schule. Der Sozialisationsprozeß war ein Balanceakt zwischen familiärer Nischenwirklichkeit und formalisierter gesellschaftlicher Erziehung, ein Verarbeitungsprozeß widersprüchlicher, konflikthafter Anforderungsstrukturen. Die Integration desintegrierter Prozesse und brüchiger Strukturen in den Köpfen der Heranwachsenden bedeutete zwar einesteiils die Schizophrenien mit zwei Meinungen, Wahrheiten und Moralen, nämlich der offiziellen und der privaten zu leben; sie bedeutete andernteils aber auch, daß die junge DDR-Generation um diese Brüche wußte und es verstand, auf pragmatische Distanz zu offiziellen „sozialistischen“ Werten, ja zum offiziell Verkündeten überhaupt zu gehen, und Mechanismen fand, sich dem totalen Zugriff ideologischer Infiltration zu entziehen.

Mitte der 80er Jahre war – ohne daß die Volksbildung das zur Kenntnis genommen hatte – eine andere Generation in der Schule als noch Ende oder Mitte der 70er Jahre. Sie unterschied sich deutlich in ihren Werten und Lebensansprüchen von den vorangegangenen Schülergenerationen. Sie bekannte sich offener zu individuellen, individualistischen Glücksansprüchen und zu jenem Pragmatismus, den der Alltag im DDR-Sozialismus als Überlebensstrategie hervorbrachte: Nicht die „großen“ gesellschaftlichen Werte interessierten die Mädchen und Jungen, sondern Gesundheit, körperliche Fitness und ein glückliches Familienleben erschienen ihnen als erstrebenswert.

Sie hatten praktisch bereits erfahren, daß die sogenannten „guten Beziehungen“ im Staatssozialismus lebensnotwendig waren und allemal verlässlicher als die allseitige Bildung oder die persönliche Leistung. Auch auf Erfüllung durch eine befriedigende Erwerbstätigkeit setzte diese Generation weitaus weniger als Vorangegangene.

Normalerweise bestimmten Formalismus und Routine den Schulalltag, Ignoranz, die sich über das Wissen von Schülern hinwegsetzte und der „frontale“ Unterricht, in dem der Lehrer grundsätzlich das Sagen hatte. Bürokratische Schulordnungen regelten die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern. Der „vormundschaftliche“ Staat verlängerte sich auf die Weise in den Schulalltag hinein und verwies Schüler in die von ihnen längst nicht mehr widerstandslos akzeptierte Position des Unwissenden, Unmündigen, Abhängigen, Geleiteten. Die Familie war für viele eine vertraute Alternative, die (einzige) Gegenstruktur.

Die DDR war trotz hoher Scheidungsquoten eher eine traditionalistische, familienorientierte geschlossene Gesellschaft. Die Familie wurde zu einem Symbol einer politischen Kultur, der jede Öffentlichkeit fehlte.

Im Staatssozialismus war die Familie eine wichtige Institution des Werte- und Erfahrungstransfers zwischen den Generationen. Sie gab kein allgemeinabstraktes Wertewissen und „das sozialistische“ Wertebewußtsein in seiner Totalität weiter, sondern vermittelte in ihrem konkreten Alltag Werte, und zwar vor allem solche, die „praktisch“ waren und sich auf ihren Alltag bezogen, aus ihm ganz unmittelbar resultierten. In der Familie fand schichten- und klassenspezifische Filterung, Auswahl und subjektive Deutung „offiziel-

ler“ gesellschaftlicher Werte statt. Auf dem Hintergrund von Erfahrungswissen wurden gesellschaftlich propagierte Werte – auch Fragen der Gleichberechtigung – „familiarisiert“, konkretisiert, widerständig akzentuiert und pragmatisiert. Sie wurden zu lebhaften Werten gemacht.

Familie war aber vor allem Hausarbeit, Organisation von Hauswirtschaft und Verwaltung des Mangels: Waschen, Kochen, Putzen, Einkaufen, Anstehen, Behörden- und Amtsgänge, Kleinreparaturen in der Wohnung und am Auto, aber auch die Absicherung eines stabilen Familieneinkommens und seine wirtschaftliche Verwendung – das alles bestimmte den Familienalltag.

Unabhängig vom Niveau beruflicher Qualifikation und von der sozialen Stellung der Frauen erfolgte die Arbeitsteilung in der Familie nach einem geschlechtstypischen Muster: Frauen oblag zumeist das sozial-betreuerische, routinehafte, zeitlich und räumlich gebundene Handeln in der Familie; Männern mehr das sachlich-instrumentelle und zeitlich und räumlich weniger regelhafte. Sie „halfen“ im Haushalt, kümmerten sich um das Auto und um Kleinreparaturen. Männer waren trotz der Berufsarbeit fast aller Frauen meistens die „Hauptverdiener“, und bei aller materiellen Unabhängigkeit der Frauen in der DDR waren Väter mehr noch als Mütter für den finanziellen Lebensunterhalt der Familien zuständig. Dieser Verpflichtung konnten sie oft nur durch Nebenerwerb nachkommen. Das elterliche Muster geschlechtstypischer Zuständigkeiten wurde in den Wertorientierungen und Haltungen der Heranwachsenden als Stereotyp reproduziert: Jungen waren stärker daran interessiert, eine Arbeit zu finden, bei der man sehr gut verdient, als Mädchen. Mädchen konnten es sich auf diesem Hintergrund „leisten“, weniger auf das Geld zu sehen und stattdessen eine Arbeit nach „Neigung und Interesse“ suchen (NICKEL 1990c).

Bei dieser Form innerfamiliärer Arbeitsteilung, die ein struktureller Effekt der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern ist, wurden Chancen, Ressourcen und Abhängigkeiten immer wieder auf's Neue ungleich verteilt. Es reproduzierten sich alte, patriarchalische Strukturen der gesellschaftlichen Arbeit, wie ein Vergleich der Zeitbudgets, der finanziellen Einkommen, der sozialen Positionen (Leitungsfunktionen) und der Arbeitsinhalte von Vätern und Müttern zeigt. Geschlechtersozialisierung in der Familie war in diesen Prozeß eingebettet. Sie verwirklichte sich einestheils in den Zumutungen geteilter männlicher und weiblicher Pflichten, die auch Zuschreibung von daran gebundenen Erfahrungswelten war, andernteils in der ideologischen Vermittlung von Rollenklischees, Stereotypen und Wertorientierungen.

Soziologische Untersuchungen zeigten, daß 14- bis 16jährige Mädchen im Vergleich zu gleichaltrigen Jungen auf subtile Weise in stärkerer elterlicher Abhängigkeit gehalten wurden. Sie bekamen weniger Taschengeld, konnten seltener über jugendliche Statussymbole wie Moped oder Kassettenrecorder verfügen und wurden stärker normiert, diszipliniert und kontrolliert. Jungen hingegen wuchsen nicht ohne Kontrolle der Eltern auf, wohl aber freizügiger und auch damit stärker selbstbestimmt.

Ganz eindeutig waren die elterlichen Orientierungen freilich längst nicht mehr. Dennoch suchten Jugendliche nach klaren Orientierungen in den Geschlechterbeziehungen. Es war anscheinend nicht leicht, mit der „verrücktmachenden Ambivalenz der Geschlechterbefreiung“ (HOLLSTEIN 1989) zu leben. Und Jugendliche fanden ihre neuen Klischees oft in der Medienwelt, in Rock- und Popidolen wie Madonna, Rocky u.a..

In der Schule erreichten Mädchen im Vergleich zu Jungen, im Durchschnitt gesehen, signifikant bessere Leistungen. Erst in den oberen Schulklassen – in der 9. und 10. Klasse – holten Jungen auf. Mädchen verhielten sich in der Schule disziplinierter, normenkonformer und angepaßter als Jungen. Sie kamen mit der Schule besser zurecht als Jungen. Mädchen hatten von zu Hause aus bereits jene Handlungspotentiale und Bewußtseinsstrukturen stärker entwickelt, auf die es dann in der Schule ankam. Dazu gehörten Disziplin, Fleiß, Anpassungs- und Unterordnungsvermögen. Schulische Anforderungen wurden einesteils – aufgrund der Feminisierung pädagogischer Berufe – vorwiegend durch Frauen transportiert und vermittelt, andernteils auch eher von Mädchen angenommen und realisiert. Schulische Anforderungen kamen in vielen Punkten eher dem traditionellen Verständnis von Weiblichkeit entgegen, als daß sie Identifikationsmöglichkeiten für Jungen boten. Mehr noch, durch die starke Feminisierung des Erzieherberufes, die beinahe völlige Delegation der Erziehungsaufgaben an Frauen, scheinen Jungen in die Lage gekommen zu sein, ihre Männlichkeit in deutlicher negativer Abgrenzung von Weiblichkeit demonstrieren zu müssen. Möglicherweise ist das *eine* Ursache für jene „Machokultur“, die unter männlichen Jugendlichen wieder Mode geworden ist, und die Männlichkeit mit Cool-sein, Stärke, Brutalität, Intoleranz identifiziert: kurz: Männlichkeit als das Gegenteil, die demonstrative Abwehr von weiblichen oder als „weiblich“ apostrophierten Verhaltensweisen versteht.

Mädchen hatten signifikant häufiger als Jungen Wahlfunktionen im Rahmen der FDJ inne, die „tonangebenden“ Schüler in den Klassen waren aber mehrheitlich Jungen, auch in den Augen der LehrerInnen.

Trotz Koedukation lernten Mädchen und Jungen in der Schule nicht dasselbe. Das zeigte sich besonders an der Nutzung der fakultativen Angebote der Schule: In Computerkursen machten Mädchen die Erfahrung, daß Jungen „besser“ und „schneller“ sind. Mädchen räumten schon nach den ersten Hürden „freiwillig“ die noch knappen Plätze und überließen es den Jungen, tiefer in die Programmierung und die Technik einzudringen.

Woran lag diese schnelle Rückzugsbereitschaft der Mädchen? Warum waren sie so ohne Widerstand bereit, dieses Feld als männliche Domäne zu akzeptieren? Die Gründe dafür sind vielschichtig. Ein Grund liegt aber sicherlich darin, daß Mädchen frühzeitig und immer wieder darauf stießen, daß in ihrem Leben anderes zählt. Zu weiblichen Ambivalenzerfahrungen (BECKER-SCHMIDT 1987) gehörte, daß Mädchen einesteils fleißig sein und nach Ansicht ihrer Eltern in jedem einzelnen Schulfach ihr Bestes geben sollten, andernteils von ihnen gar nicht wirklich erwartet wurde, daß sie talentiert sind, schon gar nicht auf technischem Gebiet. Mehr noch: Mädchen wußten, daß sie bei Vater, Bruder, Freund nicht an Ansehen gewinnen, wenn sie allzu großen Ehrgeiz auf diesem Gebiet entfalteten. Es machte sie nicht begehrenswerter, attraktiver auf dem Partnermarkt. Im Gegenteil, da war immer noch Weiblichkeit als das „Andere“, das „Besondere“ gefragt. Mädchen stellten sich darauf ein, daß weibliche Hilfsbedürftigkeit auf traditionell männlichen Feldern, Naivität, die dem Mann den Vorrang läßt und ihm die Chance gibt, besser, klüger und geschickter zu sein, Koketterie im rechten Moment, sie immer noch anziehender machten als der souveräne Umgang mit dem Computer.

Die wechselseitigen Begehrlichkeiten, die latente Sexualität in den Beziehungen der Geschlechter scheinen generell einen ganz fundamentalen Einfluß auf das Leistungsverhalten der Jugendlichen und auf die Ausbildung von Interessen und Neigungen zu haben.

Sie sind eine Ursache dafür, daß sich die schulischen Leistungen der Mädchen im höheren Schulalter tendenziell verschlechtern, während die der Jungen sich verbessern. Mädchen und Jungen begehren sich, auch wenn Distanz betont wird. Die Definitionsmacht im Geschlechterdiskurs hatte allerdings – auch in der DDR – das männliche Geschlecht.

Jungen honorierten es, wenn Mädchen „sexy“ waren¹: Lange Beine, lange Haare, voller Busen, weich, blond, weiblich. Das waren die äußeren Symbole. Dahinter verbarg sich ein Weiblichkeitsideal, das auch mit bestimmten Erwartungen an „innere“ Werte verbunden war, und weibliche Anpassungsfähigkeit, Zweitrangigkeit, Unterordnung, Hingabe meinte.

Ein geheimer Plan?

Jungen und Mädchen kamen aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen als sozial Verschiedene in die Schule. Ein Erziehungskonzept, das – wie es bis zuletzt geschah – von diesen Unterschieden abstrahierte, sie ignorierte, mußte sie zwangsläufig eher verstärken, statt sie abzubauen. Koedukation bedarf flankierender Maßnahmen, vor allem für Mädchen, die schon wieder die sozial Schwachen zu werden drohen und sich zu wehren lernen müssen.

Seit Ende der 60er Jahre fehlten in der DDR gesellschaftliche Konzepte, die auf eine bewußte Infragestellung traditioneller Geschlechterverhältnisse abzielten, insbesondere auch in der Bildungs- und Schulpolitik. In den gesellschaftlichen Erziehungseinrichtungen blieb demzufolge vieles dem Selbstlauf überlassen. Schulbücher in Bild und Text und Lehrpläne waren dafür bereiteter Ausdruck. Schon im Kindergarten setzte eine subtile – zumeist von den Erzieherinnen nicht besser gewußte – Vermittlung von Geschlechterstereotypen und traditionellen Frauen-Männer-Klischees ein. Eine Sensibilisierung oder gar ein entwickeltes kritisches Bewußtsein für diese Prozesse und ihre Folgen gibt es demzufolge in den neuen Bundesländern augenblicklich (noch) nicht. Das nämlich hätte sich nur im Diskurs entfalten können, braucht eine Öffentlichkeit, die es bis vor kurzem in der ehemaligen DDR nicht gab. Und es setzt Meinungsbildung voraus, die ohne entsprechende (Frauen)Forschung keine Substanz hat.

Auf diesem Hintergrund nun scheint die junge Frauengeneration auf sehr subtile Weise bereit gemacht worden zu sein, sich mit den neuen gesellschaftlichen Verhältnissen, mit einer modernen Gesellschaft, der die Berufsarbeit knapp wird, zu arrangieren. Die Töchtergeneration setzt anscheinend auf ein anderes, ein vermeintlich leichteres Leben als das ihrer „gleichberechtigten“ DDR-Mütter und greift auf alte, „bewährte“ Geschlechtermuster zurück. Berufsarbeit ist eine, aber nicht die wichtigste Orientierung in ihrem Leben.

Diese Generation wollte beides und von beiden nicht zuviel. Das zeigten verschiedene soziologische Untersuchungen schon in den 80er Jahren. Töchter emanzipierten sich in diesem Prozeß auch von Müttern, die die patriarchale Gleichberechtigungspolitik der DDR gezeichnet, oft überfordert hatte. Jetzt – wo strukturelle Ausgrenzungen von Frauen auch zunehmende weibliche Arbeitslosigkeit und weibliche Armut bedeuten, – macht sich Angst breit. Aber da ist auch schon wieder das heimliche Arrangement der Ohnmächtigen mit der Macht: Frauen richten sich ein. Weibliche Arbeitslosigkeit droht ihnen selbst schon wieder vergleichsweise unwichtig zu sein, solange der Mann nur Arbeit hat. Ehe und Familie könnten Ost-Frauen angesichts der sozialen Verunsicherungen allzu leicht wieder zum „sicheren Hafen“ werden. Frauen werden versucht sein, sich anzupassen und zurückzustecken. Der Sozialisationsprozeß hat sie darin geübt.

Anmerkung

- 1 Leserdiskussion in der „Jungen Welt“ zum Thema: „Wie soll mein Traumtyp sein“ im Jahre 1989 zum Beispiel oder die diversen Heiratsannoncen zeigen das sehr deutlich.

Literatur

- BECK, U.: Risikobereitschaft. Frankfurt a.M. 1986.
- BECK, U.: Der Konflikt der zwei Modernen. Referat auf dem 25. Deutschen Soziologentag. Frankfurt a.M. 1990a.
- BECK, U./BECK-GERNSHEIM: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a.M. 1990b.
- BECK, U.: Ein Deutschland der Ungleichzeitigkeiten. In: *die tageszeitung*, 24.12.90, D-Ost 1990c.
- BECKER-SCHMIDT, R.: Frauen und Deklassierung. In: BEER, U. (Hrsg.): *Klasse Geschlecht*, AJZ-Verlag/FFI, Bielefeld 1987.
- HOLLSTEIN, W.: *Nicht Herrscher, aber kräftig*. Hamburg 1989.
- KNAPP, G.-A.: Arbeitsteilung und Sozialisation ... In: BEER, U. (Hrsg.): *Klasse Geschlecht*, AJZ-Verlag/FFI, Bielefeld 1987.
- KOHLI, M.: Der institutionalisierte Lebenslauf. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 1985.
- NICKEL, H.M.: Frauen in der DDR. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, B-16-A, 1990a.
- NICKEL, H.M.: Geschlechtertrennung durch Arbeitsteilung. In: *Feministische Studien* 8 (1990), 1b.
- NICKEL, H.M.: Geschlechtersozialisation in der DDR. Oder: Zur Rekonstruktion des Patriarchats im realen Sozialismus. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1. Beiheft 1990c.

Anschrift der Autorin:

Doz. Dr. Hildegard Maria Nickel, Humboldt-Universität zu Berlin, Abt. Sozialwissenschaften, Hans-Loch-Str. 349, O – 1086 Berlin